

ZHONG XUE LI SHI JIAO XUE
GAI GE TAN JIU

教育硕士视阈下的 中学历史教学

— 改革探究 —

王凤杰 / 编著

吉林人民出版社

教育硕士视阈下的 中学历史教学改革探究

王凤杰 编著

吉林大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教育硕士视阈下的中学历史教学改革探究/王凤杰
编著. —长春: 吉林大学出版社, 2013. 5
ISBN 978-7-5601-9990-0

I. ①教… II. ①王… III. ①中学历史课—教学研究
IV. ①G633.512

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 095461 号

书 名: 教育硕士视阈下的中学历史教学改革探究
作 者: 王凤杰 编著

责任编辑: 丛立新 责任校对: 黄忠杰
吉林大学出版社出版、发行
开本: 787×1092 毫米 1/16
印张: 13.25 字数: 280 千字
ISBN 978-7-5601-9990-0

封面设计: 刘 瑜
吉林省吉财印务有限公司 印刷
2013 年 5 月第 1 版
2013 年 5 月第 1 次印刷
定价: 33.00 元

版权所有 翻印必究
社址: 长春市明德路 501 号 邮编: 130021
发行部电话: 0431-89580026/28/29
网址: <http://www.jlup.com.cn>
E-mail: jlup@mail.jlu.edu.cn

目 录

上篇：教师篇

第一章 中学历史教师主体性缺失	3
一、教师主体性的界定与内涵	3
二、历史教学中教师主体性缺失表现	7
三、历史教学中教师主体性缺失原因分析	10
四、历史教学中弘扬教师主体性的基本对策	15
附录 1	21
第二章 中学历史教师研修培训策略	24
一、中学历史教师教师研修培训研究现状	24
二、中学历史教师培训现状	28
三、中学历史教师研修培训的必要性	31
四、中学历史教师研修培训策略与方法	36
第三章 辽西地区历史教师教材开发与利用情况调查	45
一、教材与教材开发	45
二、调查研究缘起	49
三、调查研究	51
四、建议	61
附录 2	67
附录 3	69

中篇：教学篇

第四章 中学历史学案导学模式	73
一、“学案导学”教学模式概述	74
二、中学历史“学案导学”教学模式运用的必要性	75
三、中学历史“学案导学”教学模式的运作	78
四、运用“学案导学”教学模式的反思	85
第五章 中学历史教学中人文旅游资源应用模式	89
一、人文旅游资源概述	91
二、人文旅游资源在历史教学中的必要性	93

· 2 · 教育硕士视阈下的中学历史教学改革探究

三、人文旅游资源在历史教学中的应用策略	98
四、人文旅游资源在历史教学中的应用原则	105
第六章 中学历史情景教学模式	108
一、情境教学的涵义	110
二、中学推行历史情境教学的必要性	111
三、中学历史情境教学的主要模式	114
四、中学历史情境教学的启示	119
第七章 中学历史教学中学生责任意识养成对策	122
一、责任意识的概述	123
二、中学生责任意识缺失与归因	125
三、历史学科在责任意识养成方面的潜在价值	131
四、历史教学中学生责任意识养成对策	134
第八章 高中生历史思维能力培养模式	141
一、历史思维的内涵	142
二、高中生历史思维能力培养的重要性	144
三、高中生历史思维能力的培养策略	147
四、培养高中生历史思维能力过程中应注意的问题	156

下篇：教育杂谈

20 世纪 20 年代奉天省新学制改革	161
一、学制改革的背景	161
二、学制改革的推行	163
三、学制改革的影响	167
20 世纪 20 年代奉天省民众教育发展	169
一、平民教育的发展	169
二、民众教育机构的兴起	171
三、民众教育发展原因	173
《大公报 儿童特刊》教育思想	177
一、《大公报》儿童特刊创办宗旨及其特点	177
二、《大公报》儿童特刊体现的教育思想	179
三、《大公报》儿童特刊对当代儿童教育的启示	184
后现代知识观在历史教学中的尝试	185
一、后现代知识观对现代知识观的反思与超越	185
二、从知识王国走向生命世界的历史教学	187
参考文献	191
后 记	206

上篇：教师篇

第一章 中学历史教师主体性缺失

百年大计,教育为本;教育大计,教师为本。在一流教育呼唤一流教师的今天,培养和造就一支高素质教师队伍已经成为世界各国教育改革的目标与追求。“我们无论怎样强调教学质量亦即教师质量的重要性都不会过分……提高教师质量和积极性应该是所有国家的一项优先任务。”^①

检视一下我国传统课程与教学,不难发现,国家课程的非选择性使教师成了局外人。国家课程是全国统一的非选择性课程,其流程是自上而下的,即研究—开发—推广—采纳,由此我们很容易看到,教师被排除在“研究”和“开发”之外,成为“推广”的对象,其主体性很难得到发挥。在理论研究方面,学生主体性的研究倍受关注,有关教师主体性缺失的研究却很少。新课程改革注重培养学生主体性,这无疑是对我国教育忽视学生的主体价值和个性发展的一种修正。然而,教师主体性缺失问题依然没有得到应有的重视。在调查中我们发现,教师已经很少考虑“我是如何想的”,“我的教育追求是什么”,“我应该怎样体现出自己有别于他人的教育艺术”等问题。尤其严重的是很多教师根本不习惯于对自己教育行为进行理性的反思。

教育发展的关键是教师,新课程改革成功与否的关键是教师。解决教师主体性问题是解决学生主体性问题之前提,在特定的教学环境中,没有教师的主体性就没有学生主体性。只注重学生主体性而忽视教师主体性,无异于掘“无源之水”。

对历史教学中教师主体性缺失的研究,一方面是为了强调历史教学中弘扬教师主体性的重要意义,丰富教师主体性缺失理论的研究;另一方面是为了促进教师主体性的合理发挥,消除教师主体性缺失带来的负面影响,培养学生的主体性,促进新课程改革进一步走向成功。

一、教师主体性的界定与内涵

“人的主体性发展水平的高低是衡量社会进步程度的重要标志,也是一个人发展水平的重要尺度。”^②现代人的核心素质是人的主体性。在界定教师主体

① 国际 21 世纪教育委员会报告. 教育——财富蕴藏其中[M]. 北京:教育科学出版社,1996:139-140.

② 张天宝. 主体性教育[M]. 北京:科学教育出版社,1999:1.

性之前,我们有必要了解主体和主体性的含义。

(一)主体是人

作为哲学范畴的主体有本体论和认识论两种含义。本体论意义上的主体指属性、关系、状态、运动变化等基质、载体和承担者,近似于哲学中的“本体”、“实体”概念。亚里士多德曾以主体表示某种特性、状态和作用的承担者,认为性质、状态、关系和活动是从属于本体的。很显然,本体论意义上的主体并不是同客体相对应、相关联的主体,而是一种独立存在的实体。

认识论意义上的主体是指认识活动和实践活动的承担者,它是相对于客体(认识、实践活动对象)而存在的,离开了客体也就无所谓主体。认识论意义上的主体是“一个关系范畴,只有发生了主客体关系的地方才有主体。”^①具体说来,认识论意义上的主体是从事实践活动和认识活动的人(包括个体、群体乃至整个人类)。马克思给主体作了一个科学规定:“主体是人,”^②是“作为认识世界和改造世界的主体,是现实的人和现实的人类。”^③主体是人但并非等同于人。我们认为,只有在与一定的客体相互关系中,通过自己的自觉能动活动而获得对客体的主动态势,发挥能动的积极作用并取得支配地位的人才会成为主体。

(二)主体性是人性的核心

把主体与客体的相互关系作为把握主体地位和主体性的出发点,人们得出一个大体一致的看法:主体性是人作为活动主体的质的规定性,是在与客体相互作用中得到发展的人的自觉、主动、能动和创造的特性。主体性是作为活动主体在同客体或其他主体相互作用中表现出来的特性,它是人性的精华,处于人性的最高层面。与人性相比较,主体性是有条件的,它并不是与生俱来的特性,而是通过人自觉能动的活动获得的。主体性并非一旦形成,就固定不变的,相反,它随时都面临着被削弱或丧失的危险,需要不断地给以巩固强化并在新的基础上重新确立。而人性是无条件的,是人就有人性。主体性是比人性更深刻、更高级的层次,是人性的核心内容,是人性之精华。

主体性的发展主要取决于两个方面:一是客体条件方面,即外部世界对个人才能的实际发展所起的推动作用。没有外部世界对人的主体性发展的要求和提供丰富的物质条件,人的主体性发展将成为一句空话。二是主体条件方面,即在客体相对丰富的情况下,主体自身条件对个体主体性发展由可能性变为现实性所起的推动作用。

① 肖川.“个性教育、人格教育、主体性教育”辨析[J].江西教育科研,1999(5).

② 马克思恩格斯全集第2卷[M].北京:人民出版社,1972:88.

③ 王静.“学生主体”是个科学命题吗[J].江西教育科研,1999(1).

(三)教师主体性的界定与内涵

教师是履行教育职责的专业人员,承担教书育人,培养社会主义事业接班人、提高民族素质的使命,教师应当忠诚于人民的教育事业。^①教师作为学校中一种专门的教育力量,是素质教育的实施者,是素质教育直接组织者和实践者。可以说,教师对学生的影响力是整个教育过程中最直接、最重要的。

教师主体性是指教师作为教育活动主体所具有的质的规定性,是教师在教学活动中通过文本知识与学生相互作用表现出来并不断得到发展的自主选择性、创造性、独特性和反思性。

自主选择性是指在教学活动中,教师对于自己的活动具有选择和控制的权力和能力,体现了教师的能动适应性、认识自我和实现自我的积极主动性。教师在教学活动中自主选择性首先表现在对培养目标的自主选择。教师的世界观、人生观、价值观和兴趣爱好等个性特征以及教育价值的取向,影响着他们对培养目标及其序列的选择。如在具体教学活动中,有的教师以传授知识为主要教学目标,有的教师则注重培养学生的能力,还有的教师关注学生情感、态度和价值观的健康发展。在教学内容方面,任何教师对外在的教学内容都并非全盘接受,而是一个融合了教师主体的整合加工、改造选择的过程。而且,学生学习基础和心理特点的不同、教学情境的复杂性等因素,决定了教师在教学方法上具有自主选择性。

创造性是主体发展的最高表现形态,教师创造性是指在教学活动中,教师在自主选择的基础上对现实的超越。教师创造性首先体现为教师的发现,这种发现是生命对生命的发现。对于学生而言,一般不会自己“自我发现”,要让学生自己发现自己,自己成就自己,就需要教师创造性地工作,将教师的发现转化为学生的自主发现。因此,作为一名优秀教师,其教学重点不是教会学生某个标准答案,而是教会学生如何发现问题、解决问题。教师根据教学内容和学生的心智水平,给学生自主学习的时间和空间,让其独立思考和发现。“学生通过思考,活化了知识,将知识内化到个人的经验领域中去,从而积淀为素质。教师在教会学生学习同时,还致力于教会学生理解知识对于生命的价值和意义,将知识转化为智慧。”^②其次,教师的发现体现为教师的创设。教师想方设法创设各种有利的教育情境或者提供某种获知的条件,促进学生潜能的发展。比如,教师把遥远的历史事件转化为具体的教育情境,让学生身临其境,同感同受,积极主动地参与到教育活动中去,深化学生对教学内容的理解,提高学生的学习兴趣。

教师的创造性还体现为教师自身的发展。在教学过程中,教师为促进学生

① 万福,于福建主编.教育观念的转变与更新[M].北京:中国和平出版社,2000:76.

② 李瑾瑜.新课程与教师专业发展[M].北京:首都师范大学出版社,2003:292.

发展,达到发展学生的创造性思维的目的,其自身的创造性必须首先得到发展,如开拓教学新思路,概括教育新经验,形成教育新模式等。教师的自身发展通过学生的发展表现出来,两者相互促进,在教学中共同进步。

独特性是指教师在教学活动中所表现出来的与众不同的个性特点。不同的教师有不同教学风格,这与人的生活环境、人生阅历和性格特点等密切相关。历史学可作为一门理论性很强的学科,史实是血肉,理论是核心。每个教师在教学过程中,无论是鉴别、选择、分析史料还是说明、分析、论证观点,都会自觉或不自觉地运用自己长期以来形成的世界观和方法论。西方教育研究者据此提出了“教师知识”的研究。他们认为,“教师知识指教师在揭示其指导信念、分享其教学方法、关联其教学结果、提供其教学哲学以及为政策制定者提供建议时体现出来的知识、观念、见解、感受以及理解……教师知识要求教师将自己看作知识的创造者,而不是外部专家提供的智慧的接受者。教师是积极的认知者和思考者。”^①这种认知和思考既指向外界,也指向自身。教师知识理论还指出教师知识实际上是一种“默会”知识,其不可传授性和不可陈述性更显示了教师的自我独特性。

反思性是指教师在教育教学中,通过回顾、诊断、自我监控等方式,批判地考察自我的主体行为,自觉地进行自我调节,从而使自身得到发展和完善。反思性的本质是理想自我与现实自我在心灵上的沟通。

在教学中教师反思性主要体现为三种情形:一是实践前的反思,它属于一种成熟性的反思,具有前瞻性;二是实践中的反思,它属于过程性反思,根据学生的反应随时调整教学内容和方法;三是实践后的反思,即回顾性反思,使实践经验得到升华。^②通过反思,教师会从教学前、教学中、教学后等环节获得体验,使自己变得更加成熟起来。

总之,自我选择性、创造性、独特性和反思性是教师在教学中必不可少的。目前中学开设《历史与社会》课,其内容涵盖了历史知识、地理知识和社会常识,真正融合这三门知识于一体,对于在大学时代接受专门历史教育、在工作中一直从事单科历史教学的历史教师来讲,实在是一项艰巨的任务。面对如此浩瀚的历史知识,面对日益简约化的教材,面对在小学阶段没有开设历史课,历史知识少得可怜的学生,历史教师要把历史教育目的、历史教学内容和历史教学艺术等有机地结合起来,真正实现历史学教育功能,弘扬其主体性是唯一的途径。但是调查显示,中学历史教师在不同程度上存在着自主选择性、独特性、创造性和反思性缺失问题。

① 杨明全. 革新的课程实践者[M]. 上海:上海科技教育出版社,2003:8.

② 李瑾瑜. 新课程与教师专业发展[M]. 北京:首都师范大学出版社,2003:294.

二、历史教学中教师主体性缺失表现

教师主体性缺失是指在教学过程中,教师应有的自主选择性、创造性、独特性和反思性等未得到合理表现和发挥,从而不能恰当合理地定位好自己的角色。教师主体性缺失对学生主体性培养、教师自身素质的提高乃至整个教育事业的发展有着极为深刻的影响。为了探求历史教学中教师主体性是否得到合理发挥,我们以书面问卷为主、口头调查为辅的形式,对锦州实验中学、锦州市第七中学、抚顺市第二十八中、兴城市旧门镇旧门中学、盘锦市大洼县二高中、葫芦岛市南票区黄土坎中学、朝阳市一高中、辽阳市辽化高中、鞍山市第四中学、阜新彰武县二高中、铁岭二高中、大连市金湾中学等学校的历史教师进行了调查。本次调查共发放调查问卷 60 份,回收 41 份,其中有效问卷 40 份。

在调查研究中我们发现中学历史教师的主体性缺失表现为以下几种情况:

(一)墨守“以知识为中心”的教育理念,教师教学中缺乏自主选择性

数据一:历史教学中教师主要精力集中于。

- (1)传授基本知识:21 人,占被调查总数的 52.5%
- (2)培养学生能力:18 人,占被调查总数的 45%
- (3)培养学生情感态度价值观:1 人,占被调查总数的 2.5%

数据二:历史教师主要依赖的教学资料。

- (1)教学参考书及指定教材:20 人,占被调查总数的 50%
- (2)教学参考书、指定教材及非指定教材:12 人,占被调查总数的 30%
- (3)指定教材及相关专业书籍:6 人,占被调查总数的 15%
- (4)非指定教材及相关专业书籍:2 人,占被调查总数的 5%

以上数据表明,超过 50% 的历史教师以传授基本知识为主要教学任务,以教材和参考书为主要教学资源。历史教学中半数以上教师依然墨守“以知识为中心”的教育理念。

顾名思义,“以知识为中心”就是置知识于至高无上的地位——一切为了知识,一切服务于知识。在这种教育理念下,教师把自己定为位于知识的“传递者”、“解释者”。而无论是“传递”还是“解释”,都必须做到准确无误,即不能出现任何与教学大纲不同的解释。在这种情况下,教师全部的教学艺术都指向如何能够准确有效地传递和解释知识上。教师常年累月地扮演这些角色,基本上都会丧失自己对于所教学科知识的独立判断力、理解力和知识创新能力,从而成为一名不折不扣的“教书匠”。^①

^① 石中英.知识转型与教育改革[M].北京:北京教育科学出版社,2001:8.

由于对知识的过分强调,教师的主要作用就是传授知识,教师实质上是处于无权的地位,只是被动地听从管理人员、课程论专家、教科书编纂者的指导,其自身的意见无足轻重。教师成了游离于教育教学反思和决策之外的旁观者,成了教育行政部门各项要求的机械执行者。从表面上看,教师站在讲台上,有着无上的权威,而实际上,教师在课程实施中毫无主体性可言,教学目的是有关专家制定好的,教学内容是有关专家制定好的,教学程序是有关专家制定好的……他们所能做的只是用有关专家设计好的课程达到其已经设计好的目标而已,他们沦为了工具——传授知识的工具。如果实在要从中寻找教师主体性,那也只是教师在完成给定的教育目的和教育内容时,他们被允许确认哪一些途径具有相对更大的效用,在课程实施中可以选择和运用。但是其思想被所要传授的知识牢牢地控制着,毫无自主性而言,离开了教材、参考书、习题集,这些教师便无所适从!在这里用“戴着脚镣跳舞”来形容这些教师实在是再恰当不过的了。

(二)束缚于应试教育思想,历史教学中教师缺乏自我独特性

数据三:历史教师认为教学中最重要的内容。

- (1)与考试有关的:28人,占被调查总数的70%
- (2)有利于学生发展的:12人,占被调查总数的30%

数据四:历史教师在课后经常参阅的书籍。

- (1)中考试题集:27人,占被调查总数的67.5%
- (2)教学参考书和《中学历史参考》等刊物:10人,占被调查总数的25%
- (3)史学专著:2人,占被调查总数的5%
- (4)教育理论书籍:1人,占被调查总数的2.5%

以上数据说明,虽然新课程改革尝试着提出了各种各样的评价方式,但是应试教育依然牢牢地控制着一些教师的思想。许多历史教师认为历史教学在中学教育中之所以占一席之地,重要原因就是中考或高考的需求,所以中学历史教育在很大程度上只是应试工具,对试题的钻研和对应试技能的训练几乎成了历史课程的主轴。一些社会因素更是对此起了推波助澜的作用:学生为了考出高分,要求教师反复讲解种种标准化和程序化试题;家长为了子女能够考上名校,不惜重金托付教师课后进一步辅导;行政领导向教师要升学率,以此作为评价教师的最重要标准;教师为了自身的名誉和利益,不得不忙于编写习题、研究试题。什么样的教师是最好的老师?唯一的答案是——能够押上考试题的教师!教师的自我独特性在考试“指挥棒”下就这样被无情地泯灭了。

(三)误解“以学生发展为核心”的教育理念,历史教学中教师缺乏创造性

新一轮课程改革对以往教学中的“以教师为中心”的现象做了批判,强调“以学生发展为本”,强调学生的自主、探究、合作学习,这无疑是正确的教育理

念。但是在座谈中我们发现,很多教师不明白“以学生发展为核心”的真正含义,对自己在新课改中应该成为怎样的角色感到迷惘。一位教师说:“以学生发展为本就是让学生说,教师不说。”这很有代表性。许多教师在课堂上不敢多说一个字、一句话,许多在教学过程中闪现的创造性思想不敢进行阐释,生怕“剥夺”学生的主体性;一些教师完全让学生随心所欲,整个课堂完全围着学生转,学生可以畅所欲言,似乎其主体性得到了发挥,而教师彻底放弃了自己的思想,这实在是非常可怕的误区。正如杜威在《我们怎样思维中》说道:“在现代教育中,有时人们把教师看成一个微不足道的因素……实际上,教师是一个社会团体的明智的领导者……认为自由原则的使用使学生具有特权,而教师被划在圈外,教师必须放弃他所拥有的领导权力,这不过是一种愚蠢的念头”。^① 杜威的批评是有一定道理的。正是对“以学生发展为核心”的教育理念的误解,禁锢了教师的思想,使教师在无所适从中压抑了自己的创造性。

(四)科研意识和能力欠缺,历史教学中教师缺乏反思能力

数据五:历史教师对中学历史教学成果、新动态的了解情况。

- (1)非常了解:2人,占被调查总数的5%
- (2)比较了解:12人,占被调查总数的30%
- (3)偶尔关注:21人,占被调查总数的52.5%
- (4)不了解:5人,占被调查总数的12.5%

数据六:中学历史教师公开发表论文情况。

- (1)从未公开发表过:28人,占被调查总数的70%
- (2)公开发表过省级论文:2人,占被调查总数的5%
- (3)公开发表过市级论文:10人,占被调查总数的25%

科研意识和科研能力是教师发挥其主体性的重要表现之一。由上述调查来看,历史教师科研意识和能力的欠缺到了令人吃惊的地步。教师对中学历史教学新动态、新成果缺少关注,一方面难以提高其教学水平,另一方面不利于其自我发展和自我完善。有学者提出,“教师们本身对理论的态度是既尊重又怀疑:之所以尊重,是因为他们认为理论难学,之所以怀疑,是因为理论并不能明确地做出具体的决策,告诉他们下星期一早上该干什么……久而久之,教师对理论给予不适当的期望,在一定程度上由于忙忙碌碌而自然而然地产生了急躁的情绪,对理论由热情转为冷淡。”^② 无论其原因如何,历史教师科研意识的欠缺、科研能力的缺乏是一个不争的事实。缺乏质疑和批判精神使历史教师在教学中沦为了没有思想的“技术熟练者”,其反思精神久而久之被磨灭了。

① 杜威著,蒋文闵译.我们怎样思维经验与教育[M].北京:人民教育出版社,1991:227-228.

② 瞿葆奎,沈剑平选编.教育学文集·教育与教育学[M].北京:人民教育出版社,1993:534.

(五)缺乏爱岗敬业精神,历史教学中教师缺少发挥主体性的动力

数据七:初中历史教师是否喜爱历史教学工作。

- (1)非常喜爱:1人,占被调查总数的2.5%
- (2)喜爱:15人,占被调查总数的37.5%
- (3)无所谓:20人,占被调查总数50%
- (4)不喜爱:4人,占被调查总数的10%

数据八:选择中学历史教师这职业的原因。

- (1)热爱历史教学:3人,占被调查总数7.5%
- (2)大学里学的是这个专业:28人,占被调查总数70%
- (3)我没有选择它,是领导安排的:4人,占被调查总数的10.5%
- (4)比较稳定:5人,占被调查总数的12.5%

数据九:初中历史教师文化程度情况。

- (1)高中及高中以下:3人占被调查总数的7.5%
- (2)大专文化水平:25人,占被调查总数的62.5%
- (3)本科文化水平:12人,占被调查总数的30%

教师的职业动力系统包括其职业价值观、职业理想、职业动机等组成部分,它决定了教师从事教学行为的内在动力和方向,是其工作积极性的源泉。^① 数据七和数据八表明,中学历史教师对所从事的工作只有40%左右的人喜爱或非常喜爱,60%的教师抱着无所谓或不喜爱的态度。真正热爱并主动选择历史教师的人并不多,只占7.5%。数据九显示,大专文化水平的教师占62.5%,这是一个可喜现象,但其中很大一部分是成人函授学历,更有甚者,有些教师根本不是历史专业毕业生。不喜爱自己从事的事业或不愿从事历史教学工作及其自身专业知识水平有限,严重抑制了历史教师自我发展和完善。

三、历史教学中教师主体性缺失原因分析

教师主体性的发挥,主要受到教育内部的诸多因素的影响,同时它也不可避免地受到社会因素的影响。

(一)传统文化因素的影响

1. 中国传统思维方式

自汉代“罢黜百家,独尊儒术”后,儒家思想开始在我国政治文化生活中确立了统治地位,构成我国民族文化传统的重要组成部分。在儒家思想影响下,

^① 傅道春. 教师的成长与发展[M]. 北京:教育科学出版社,2001:38.

逐渐形成了“无我”和“尚古”的思维方式。

从一定意义上讲,儒家文化是一种“无我”文化,它要求个体适应整体或群体,自我价值依赖于社会。孔子主张“克己复礼为仁”,要严格约束自己才能“复礼”;朱熹则提出了“存天理,灭人欲”,这些都体现了“无我”的思维方式。“儒家不重视自我意识和自我觉醒的个性主体的人,人只有在纳入整体或群体,适应他必须依赖的社会关系结构才会被承认,不能超越这种结构获得自我价值。”^①在这种思维方式下,个人的爱好、欲望、特性等统统被约束掉了,个人的独立人格的发展也归于群体的需要和意志。正如一个外国学者所分析的,“大部分中国人将社会视为一个有机的整体和网。网上之线必定有一定长度、直径和连贯性,必定都按照预先规定的形式相互配合。”^②“做一颗螺丝钉”的比喻也反映了这种文化现象,它隐含着对个体的主动性、创造性的否定,把人物化成模式化的机器零件,人成为一种被动的存在物,而人作为个体生命的独特性和创造性受到轻视和否定。中国传统文化成了“使人不成其为人的文化。”^③

以儒家思想为核心的中国传统文化还有一个显著的特点——崇尚古代,强调“述而不作”。这种尚古的思维方式对中国文化影响的确很大,使得中国的文化和教育一直注重继承而摒弃创新。对前人的学说进行客观陈述并不是坏事,它是进一步研究的前提。但如果把好古、崇古演变成只能注疏,不能反驳,那就谈不上发前人之所未发了。日本学者中村元认为,“中国人一般都比较重视过去的事情,有一种尚古主义的保守性,数千年来延续着同一种思维方法。他们的学问是承传性的,自由思想也不够发达。”^④这对于中国尚古传统文化的分析还是颇有见地的。

2. 中国传统教育思想

早在商、周时期,学校与官府结下了不结之缘,学与仕不分,吏与师不分;隋朝创建科举制度后,“学而优则仕”教育目的观愈演愈烈。由于“仕”成了“学”的目的,学术则降为升官发财的手段和工具。“学而优则仕”这种仕途化的教育目的观决定了中国古代知识分子在思考问题时必须以政治上最高统治者的是非为是非,从而不能成为独立的认识主体,这实在是中国古代知识分子的悲哀。

儒家教育以《四书》、《五经》为经典教材,到了明、清时期,西方工业革命如火如荼,而明、清朝科举考试内容依然取自《四书》、《五经》,并采用八股文。教师讲“经书”、学生背“经书”,教材内容被神圣化,终于形成僵化的教育内容观。孔子提出的启发式教学,《学记》中所提倡的问答式教学等,虽然可以与柏拉图

① 杨启亮. 评古典儒学的人本主义教育观一兼与西方人本主义教育观比较[J]. 中国教育科学, 1990(4).

② [美]郝大维,安乐哲. 施忠连译. 汉哲学思维的文化探源[M]. 南京:江苏教育出版社,1999:27.

③ 刘泽华. 专制权力与中国社会[M]. 长春:吉林文史出版社,1988:249.

④ 中村元. 比较思想论[M]. 杭州:浙江人民出版社,1987:169.

的教学方式相媲美,但是这些教学方法并没有得到广泛的流传,始终占主导地位的教学方法是与科举取士制度相适应的注入式教学方法。教师成为了知识的“传声筒”,毫无自主性、创造性可言。

儒家教育中师生观的真实写照是“一日为师,终生为父”。当然,“师徒如父子”蕴涵着呵护和责任,但戒尺、教鞭和教师的威严,使得浮出水面的是教师的绝对权威和学生的惟命是从。在这种等级化的师生关系中,教师是社会主流文化的化身,代表社会来实施教化。教师的一言一行、一举一动都隐含着社会的价值观念和价值标准,代表着特定的社会文化。教师没有作为“人”的个性,只是作为特定社会的共同性格而存在。

(二)教育因素的影响

1. 历史学科的边缘地位

历史课程虽然是中学教育的基础课程,但是与语文、数学、外语等核心课程不可同日而语。历史课程普遍没有得到重视。如调查显示。

数据十:历史教师在学校教师中的地位。

(1)与语文、数学、外语教师平等:10人,占被调查总数的25%

(2)低于语文、数学、外语教师:30人,占被调查总数75%

(3)高于语文、数学、外语教师:0人,占被调查总数0%

数据十一:学校领导对历史教学态度。

(1)非常重视:0人,占被调查总数0%

(2)较重视:10人,占被调查总数25%

(3)不重视:28人,占被调查总数70%

(4)非常不重视:2人,占被调查总数5%

中学历史课程地位低,因素很多,领导不重视是其中重要因素之一。这种不重视带有相当普遍性,非重点中学不重视,重点中学也不重视。学校领导的这种态度,除了受应试教育的影响以外,更重要的是对历史课程的重要性认识不足,认为历史课是可有可无的,在安排教学时间、教学人员及教学设备等各方面都缺乏重视。城市中学历史课程地位虽低,但还能正常开课。一些农村中学的课表上列有历史课,但实际上却被语文、数学等课侵占。有些农村学校竟然学校根本不上历史课。

历史学科处于边缘地位,给历史教师带来以下几个后果:其一,历史教师承担的课时多。在座谈中得知,锦州地区历史教师平均每周承担14~18节课。这种超负荷的简单重复劳动,磨灭了教师的教学激情,抑制了教师主体性发挥;其二,历史教师外出学习机会少,有的历史教师工作十二年,从没得过到外出学习的机会。更有甚者,一些学校领导者为了迎合家长的需要,拒绝使用历史教师担任班主任工作;其三,学校图书馆供历史教师参阅的教学资料有限,教师缺